

etnográfica

## Etnográfica

Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia

vol. 21 (2) | 2017  
Varia

---

# Educación popular, educación tradicional: análisis etnográfico de un conflicto en un bachillerato popular

*Popular education, traditional education: ethnographic analysis about a conflict at a "popular baccalaureate"*

Lucía Caisso

---



### Edición electrónica

URL: <http://journals.openedition.org/etnografica/4933>  
DOI: 10.4000/etnografica.4933  
ISSN: 2182-2891

### Editor

Centro em Rede de Investigação em Antropologia

### Edición impresa

Fecha de publicación: 1 junio 2017  
Paginación: 341-364  
ISSN: 0873-6561

### Referencia electrónica

Lucía Caisso, « Educación popular, educación tradicional: análisis etnográfico de un conflicto en un bachillerato popular », *Etnográfica* [En línea], vol. 21 (2) | 2017, Puesto en línea el 09 julio 2017, consultado el 19 abril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/etnografica/4933> ; DOI : 10.4000/etnografica.4933

---



Etnográfica is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

# Educación popular, educación tradicional: análisis etnográfico de un conflicto en un bachillerato popular

---

*Lucía Caisso*

---

En este artículo analizo un conflicto desatado entre estudiantes y profesores/militantes de un bachillerato popular para jóvenes y adultos impulsado por un movimiento social de la ciudad de Córdoba (Argentina). Con ese objetivo, recupero distintos aportes teórico-metodológicos provenientes de la etnografía educativa latinoamericana, que privilegian el abordaje de las instituciones educativas como instituciones heterogéneas, social e históricamente situadas y atravesadas por procesos conflictivos. Desde allí, busco tomar distancia de los términos “educación popular” y “educación tradicional” como binomio dicotómico que designa formas escolares contrapuestas. Considero que esta concepción – presente en gran parte de las investigaciones actuales sobre “educación y movimientos sociales” de Argentina – cancela la posibilidad de reconocer la presencia de sentidos y prácticas educativas hegemónicas en la cotidianeidad de estas experiencias educativas “críticas”. Propongo, no obstante, recuperar el sentido de lo hegemónico no como sinónimo de dominación, sino de conflictividad social.

**PALABRAS-CLAVE:** Argentina, movimientos sociales, educación popular, estado, sociedad civil.

**Popular education, traditional education: ethnographic analysis about a conflict at a “popular baccalaureate”** ♦ In this paper, I analyze a conflict unleashed between students and teachers/activists from a “popular baccalaureate” for young people and adults impelled by a social movement from the city of Cordoba (Argentina). With that objective, I retrieve different theoretical and methodological contributions from the Latin American educational ethnography, which privilege the addressing of educational institutions as heterogeneous institutions, historically and socially situated and crossed by conflicting processes. From there, I seek to disassociate myself from the terms “popular education” and “traditional education” as dichotomous and designating opposed school formats. I consider this conception – present in great part of the current investigations about “education and social movements” from Argentina – invalidates the possibility to recognize the presence of educational hegemonic practices and senses in the daily life of this “critical” educational experiences. I propose, however, to recover the meaning of hegemonic not as a synonym for dominance but for social conflict.

**KEYWORDS:** Argentine, social movements, popular education, state, civil society.

---

CAISSO, Lucía (luciacaisso@hotmail.com) – CIFYH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, puede apreciarse la aparición de una gran cantidad de trabajos académicos producidos en la Argentina con el objetivo de indagar en torno a experiencias educativas impulsadas por movimientos sociales. Este *corpus* creciente y en expansión (dentro del cual podemos mencionar trabajos como Gluz y Saforcada 2007, Ampudia 2008, Elisalde 2008, Sverdllick y Costas 2008, Baraldo 2010, Michi 2010, García 2011, López Fittipaldi 2015, entre otros) se vincula sin dudas con el surgimiento y consolidación de experiencias de este tipo surgidas en nuestro país en la última década. Una de las más extendidas y reconocidas de éstas han sido los bachilleratos populares, los cuales comenzaron a existir en torno al año 2000 e incrementaron exponencialmente su número hasta la actualidad.<sup>1</sup>

En términos técnicos generales, los bachilleratos populares son escuelas secundarias para jóvenes y adultos que surgen por fuera del sistema educativo oficial y que una vez conformados y ya en funcionamiento, demandan de forma *ex post facto* su reconocimiento estatal.<sup>2</sup> Por medio de esa demanda de “oficialización”, los integrantes de los bachilleratos buscan que éstos puedan otorgar certificaciones educativas a sus estudiantes e incluyen en ese reclamo – aunque no en todos los casos – el pedido de subsidios estatales para infraestructura y salarios docentes.<sup>3</sup> En términos pedagógicos, los impulsores de estas escuelas las inscriben en la corriente de la Educación Popular, asociada fundamentalmente a la obra de Paulo Freire y a principios político-pedagógicos como el rechazo a una educación bancaria, disociada de un conocimiento crítico de la realidad y de una praxis política transformadora.

La mayor parte de la bibliografía sobre los bachilleratos populares – apoyándose esencialmente en entrevistas realizadas a quienes ofician de docentes en los mismos – identifica la matriz educativa de estas experiencias como expresión de los proyectos políticos emancipadores de los movimientos y organizaciones sociales que las impulsan. Los presentan, además, como proyectos pedagógicos diferentes de la “educación tradicional” impartida en el sistema educativo oficial:

1 Existen en el presente alrededor de 45 bachilleratos populares en el país, la gran mayoría de ellos en ciudad y provincia de Buenos Aires (Colombari, Iorio y Molina 2012). Los integrantes de algunos bachilleratos populares optan por mantenerse económicamente independientes del estado.

2 La mayoría de los bachilleratos existentes buscan ser reconocidos como escuelas públicas de “gestión social” (ni del ámbito estatal ni del ámbito privado), figura educativa reconocida en la actual Ley Nacional de Educación (Ley n.º 26.206) de la República Argentina.

3 Son alrededor de una veintena de bachilleratos populares los que aún esperan y reclaman ser reconocidos oficialmente (en “Exigen la oficialización de los bachilleratos populares bonaerenses”, diario digital Arinfo, 27/04/2015, disponible en < [http://www.arinfo.com.ar/notix/noticia/09067\\_exigen-la-oficializacin-de-los-bachilleratos-populares-bonaerenses.htm](http://www.arinfo.com.ar/notix/noticia/09067_exigen-la-oficializacin-de-los-bachilleratos-populares-bonaerenses.htm) >, última consulta en junio 2017).

“[la educación popular queda definida como] la modalidad pedagógica creada y mantenida por los sectores oprimidos en absoluta contradicción con el sistema escolar [y que se opone a] las características reproductoras y legitimadoras de la desigualdad social a través del tipo de subjetividad que se construye en las escuelas [oficiales] [...] [los bachilleratos populares] cuestionan la escuela oficial tanto en sus propósitos manifiestos como en aquellos que se expresan en la *gramática* de la escolaridad y que constituyen la base de la formación de la subjetividad” (Gluz y Saforcada 2007: 21; las cursivas son mías).

El uso de conceptos como “gramática” o “forma escolar” son usuales en este tipo de investigaciones y sirven a los fines de referir a las supuestas características constantes de la “educación tradicional” que serían rechazados en las experiencias de “educación popular” (Elisalde 2008). En algunos pocos escritos, sin embargo, se reconoce que esa “gramática” tradicional puede formar parte del cotidiano de los espacios de educación popular, aunque se la representa como “costumbre” que será excluida, desterrada o reemplazada con el paso y la consolidación del proyecto educativo crítico:

“[estudiantes y docentes de bachilleratos populares] deben *lidiar con las costumbres educativas tradicionales* [...] Los estudiantes desarrollan un interesante proceso que podríamos sistematizar en tres etapas: sorpresa, desnaturalización y apropiación. La primera se caracteriza por diversas manifestaciones de asombro y desconcierto frente a propuestas didáctico-pedagógicas que no se encuadran en las ‘*costumbres tradicionales*’ [...] Según los casos, la sorpresa puede venir acompañada de aceptación o rechazo. Si se trata de este último, suelen ir de la mano de reclamos constantes por ‘la vuelta’ a las ‘*formas tradicionales* de la educación’ [...] La segunda etapa se caracteriza por un proceso de desnaturalización que conlleva su tiempo, sus marchas y contramarchas y también sus conflictos. En la tercera, los estudiantes han interiorizado las nuevas formas y, ya adaptados, las reproducen, critican y también reformulan” (Sverdlick y Costas 2008: 237-238; las cursivas son mías).

Cuando en el año 2009 comencé una investigación en torno a las experiencias educativas de un movimiento social de la ciudad de Córdoba (entre las cuales se contaba un bachillerato popular) experimenté cierta frustración porque a diferencia de la mayoría de los escritos que iba leyendo, no podía afirmar que me encontrara en mi campo con prácticas de educación popular contra-hegemónicas, contrapuestas y diferenciadas de las de la educación tradicional. El universo empírico analizado se me mostraba – antes que unívoco – como entreverado, heterogéneo y conflictivo. El sentido político de las prácticas educativas que me encontraba analizando no podía ser definido de antemano

por su adscripción al mundo de la educación popular o de la tradicional. La tensión era además habitual en ese universo, y no sólo entre integrantes del movimiento social y funcionarios, sino también entre militantes/educadores, entre estudiantes, y entre éstos y aquellos. Se trataba de conflictos que poco lugar tenían en el *corpus* de trabajos dedicados al estudio de las experiencias de educación popular. Este cuadro de situación (y su desfase respecto de las realidades presentadas en la bibliografía sobre el tema) me llevó inclusive a preguntarme si acaso no era el bachillerato popular que yo estaba estudiando de naturaleza distinta (o “peor”) que los analizados en otras investigaciones (Caisso 2013).

Sin embargo, con el transcurso del trabajo de investigación (que se extendió hasta 2015) comprendí que más que una “anomalía” del referente empírico se trataba del poco poder explicativo que poseía el binomio de nociones “educación popular/tradicional” cuando se intenta utilizarlas para abordar etnográficamente y desde un enfoque relacional los procesos político-educativos cotidianos de un movimiento social.<sup>4</sup> Desde esta perspectiva teórico-metodológica me resultaba preciso distanciarme de dicho binomio como par de categorías que describieran por sí mismas un tipo específico de prácticas educativas, para otorgarles más bien un lugar de categorías nativas o sociales: es decir, para explorar los diversos sentidos que los sujetos les iban atribuyendo a las mismas en su cotidianeidad. Esto significó asumir que esos sentidos eran disputados, que retomaban elementos de tradiciones pedagógicas heterogéneas y que inclusive para algunos sujetos (los estudiantes del bachillerato, fundamentalmente) se trataba de categorías ajenas, desconocidas o carentes de sentido.

En ese camino, relevé que tanto en el campo de la pedagogía como, en menor medida, en el de la antropología de la educación, existen debates teóricos de menor o mayor data que advierten sobre los riesgos de las miradas disyuntivas para abordar la educación popular/tradicional (Ibarrola y Rockwell 1985; Puiggrós 1993; Achilli 2001). Sin embargo, no persigo en este escrito el interés por realizar una reconstrucción del debate conceptual existente en torno a estos términos: no por considerar estéril dicho debate, sino porque me interesa enfocarme especialmente en la reconstrucción de esos sentidos nativos – y en la forma en como operan en la realidad –, en la búsqueda por desarrollar una propuesta de abordaje etnográfico de procesos educativos cotidianos en el seno de organizaciones políticas.

Los aportes teórico-metodológicos que retomé para abordar y analizar los procesos estudiados provienen fundamentalmente del campo de la etnografía educativa latinoamericana. Recupero de este la comprensión de las instituciones educativas como histórica y socialmente situadas, atravesadas tanto por procesos de control por parte de los sectores dominantes como por prácticas

4 Comparten el interés por este tipo de aproximación trabajos como los de García (2011) y López Fittipaldi (2015).

de apropiación acometidas por los sectores subalternos (Ezpeleta y Rockwell 1983). En este marco, la sociedad civil es pensada en términos gramscianos como espacio de encuentro y de lucha de múltiples fuerzas políticas, y no “como sujeto único en oposición al estado”. Esta concepción de la sociedad civil propone que la misma forma parte de la escuela estatal, disputando de diversos modos los sentidos educativos, políticos y sociales de la institución (Rockwell 1987). Desde ya, esa disputa nunca es igual: varía con el tiempo y con las distintas correlaciones de fuerza y se empalma, además, con procesos políticos que exceden el campo educativo.

La reflexión teórica sobre la interrelación entre estado y sociedad civil en las instituciones educativas estatales nutrió mi manera de concebir las experiencias educativas surgidas “por fuera” del estado.<sup>5</sup> Los conceptos de estado en sentido ampliado y hegemonía – que recupero fundamentalmente de las lecturas que Williams (1980), Rockwell (1987) y Crehan (2004) realizan de la obra de Gramsci – me invitaron a pensar que más allá de los límites físicos de las instituciones estatales, los sentidos y prácticas hegemónicos se hacen presentes en la cotidianeidad de las prácticas educativas impulsadas por la sociedad civil (inclusive a partir de discursos críticos a la escuela estatal). Se trata de una presencia que, desde esta propuesta teórica, no se puede eludir:

“aunque Gramsci no ve a las poblaciones subordinadas como cautivas del estado, engañadas y pasivas, tampoco considera que sus actividades y organizaciones sean expresiones autónomas de una política y cultura subalternas [...] [porque] la política y cultura subalterna existen dentro del campo de fuerza y son moldeadas por él. Este es el modo en que funciona la hegemonía” (Roseberry 2007: 126-127).

Esta perspectiva no implica, no obstante, reconocer el poder de los bienes y sentidos culturales hegemónicos como poder omnímodo. Por el contrario, esos bienes y sentidos culturales siempre pueden volverse objeto de demanda, de apropiación o de resistencia (Nugent y Alonso 2002), movilizándolo a los colectivos sociales aunque con sentidos políticos imposibles de definir apriorísticamente.

5 A modo de ejemplo, uno de los trabajos etnográficos que me orientó en este sentido fue lo de Cragolino (2007), que indaga en la participación de vecinos y familias en la configuración de escuelas rurales del norte de la provincia de Córdoba. El escrito – titulado “Esa escuela es nuestra”, en alusión a una frase nativa recogida por la autora durante su trabajo de campo – muestra la importancia social que adquiere la escuela en la vida cotidiana de los habitantes de esos espacios rurales. Esa importancia se expresa en los diversos actos de control, vigilancia y apropiación colectiva de las familias respecto de variados aspectos de la vida cotidiana de la institución escolar. Esos actos resisten y transforman los lineamientos oficiales a través de acciones cotidianas como – entre otros ejemplos posibles – ahuyentar con leyendas y artimañas terroríficas a una maestra no querida por los pobladores del lugar.

En términos metodológicos, recupero fundamentalmente la propuesta de Rockwell (2009) acerca de la perspectiva etnográfica. La autora invita a entender la etnografía como perspectiva de análisis antes que como conjunto de técnicas, y reconoce los siguientes elementos como principales características de todo trabajo etnográfico: la documentación de lo no documentado, a partir de una descripción vinculada a nociones teóricas; la realización de un trabajo de campo prolongado y vivencial, donde adquiere centralidad la experiencia subjetiva del investigador; el rastreo y valoración de los saberes locales (que son heterogéneos y contradictorios, pero nos otorgan llaves para vislumbrar procesos ocultos); la interconexión de los procesos cotidianos con otros de mayor escala, permitiéndonos producir conocimiento científico. Desde esta perspectiva, además, lo conflictivo se constituye en un terreno fértil de análisis: allí se expresan los argumentos de los diferentes actores involucrados en los procesos estudiados, argumentos generalmente solapados – tanto intencional como involuntariamente – por quienes los sostienen (Rockwell 2009).

Retomando estos aportes teórico-metodológicos y buscando dar cuenta de la complejidad de las experiencias educativas analizadas, reconstruiré en los próximos apartados diversos procesos que configuraron la cotidianeidad en el bachillerato popular estudiado. Me detendré para ello en primer lugar – y a modo de situación etnográfica paradigmática – en el análisis de una reunión estudiantil. La misma fue organizada para expresar una serie de críticas y conflictos en torno a la asignatura de Matemática.

#### LA ASAMBLEA ESTUDIANTEL DEL BACHILLERATO: UN CONFLICTO EN TORNO A LA PROPUESTA EDUCATIVA DE LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICA

Barrio Olimpia se ubica en la zona sud-este de la ciudad de Córdoba, a unos cinco kilómetros del centro urbano de la misma y a tres de su ciudad universitaria. Es un barrio de calles asfaltadas poco transitadas, de casas bajas, modestas y con pequeños jardines delanteros. El resto de los barrios que co-lindan con Olimpia – sobre todo hacia el sud-este – son lugares más pobres que aquel, con algunas calles de tierra o casas sin terminar, contándose entre ellos algunas villas o asentamientos irregulares.

Fue a principios del año 2009 y en las instalaciones del Centro Vecinal de este barrio que comenzó a funcionar el Bachillerato Popular de Córdoba. Su apertura había sido impulsada por el Movimiento,<sup>6</sup> organización social que contaba con casi una década de actividad política en barrios y villas de la zona. Las acciones de este colectivo habían estado orientadas hasta entonces

6 Resguardo en este escrito los nombres reales de la organización social que impulsó el bachillerato popular así como también los nombres de los barrios y de las personas entrevistadas.



fundamentalmente a la organización política de personas de sectores populares a partir de actividades como el sostenimiento de comedores comunitarios, proyectos laborales cooperativos y demanda y gestión de diversos recursos (alimentos, colchones y chapas tras un temporal, útiles escolares y guardapolvos al inicio del año escolar, entre otros).

La realización de actividades educativas en el seno del Movimiento había existido casi desde la creación del mismo, a partir de la realización de apoyos escolares para niños o talleres artísticos para jóvenes de la zona. Sin embargo, la apertura del bachillerato popular resultó ser una apuesta de magnitud diferente: suponía sostener cotidianamente una escuela secundaria para jóvenes y adultos que lograra, además, ser reconocida oficialmente – aunque sin perder su carácter de “proyecto de educación popular con autonomía con respecto al estado” [documento fundacional del bachillerato popular, 2010, p. 10].

Una vez inaugurado, y aunque todavía sin reconocimiento estatal, pero con la esperanza de conseguirlo, fueron numerosas las personas de la zona que se acercaron para inscribirse como estudiantes. Se conformaron así dos “años” o “cursos”, con poco más de una docena de estudiantes cada uno.<sup>7</sup> Aunque no había figuras administrativas oficialmente designadas, era la pareja que dirigía el Movimiento quien realizaba estas inscripciones en su hogar, ubicado a dos cuadras del Centro Vecinal. Como docentes del bachillerato participaban algunos militantes del Movimiento con estudios superiores avanzados o concluidos, a quienes se sumaron varios jóvenes más – también estudiantes universitarios o terciarios –, atraídos por la novedad de ejercer en una escuela “de educación popular”.

El funcionamiento institucional y pedagógico del bachillerato intentaba ser debatido y acordado en instancias asamblearias varias. Asambleas docentes, asambleas estudiantiles y asambleas generales – estas últimas de estudiantes y docentes – se presentaban como los mecanismos para dirimir los asuntos de la vida cotidiana de la nueva escuela.<sup>8</sup> Sin embargo, más allá de la intencionalidad declamada, eran en general sólo las asambleas docentes las que se lograban sustanciar. En ellas, además, se trataban principalmente las cuestiones más operativas y urgentes del bachillerato: inscripciones estudiantiles, utilización del espacio, distribución horaria de materias, incorporación de nuevos profesores, pedido de reconocimiento estatal, entre otras. Los debates en torno a las propuestas educativas que construía cada profesor/a (o cada “pareja

7 En el “primer año” se reunía a quienes no habían cursado más que hasta primer o segundo año de su escuela secundaria. En el segundo, en cambio, estaban aquellos que habían cursado al menos hasta tercer año. Los “papeles” de los estudiantes que certificaban el nivel de escolaridad alcanzado se guardaban para ser presentados al Ministerio de Educación provincial cuando se consiguiera la oficialización del bachillerato.

8 Cf. documento fundacional del bachillerato popular, 2010.



pedagógica”) <sup>9</sup> solían quedar relegados en relación al resto de los asuntos que debían ser resueltos.

La participación estudiantil en estas instancias asamblearias – tanto en las asambleas generales como en las estudiantiles – era más bien escasa: algunos estudiantes no asistían el día en que sabían que habría asambleas (organizadas por los docentes) y otros se “escapaban” cuando éstas comenzaban.<sup>10</sup> Aquellos pocos que se quedaban, además, no solían pedir la palabra para intervenir en los debates. La resistencia estudiantil a integrar estas instancias generaba un malestar entre algunos profesores, el cual quedaba plasmado en las memorias que los docentes escribían luego de cada uno de los encuentros asamblearios:

“propusimos una metodología [de funcionamiento] de un profe/un estudiante para hablar, ya que las intervenciones de l@s estudiantes eran breves y tenían que ser motivadas, hecho que se había dado a lo largo del año, así como la poca convocatoria y participación de estudiantes en las asambleas [...] hablando con l@s estudiantes surgió que había que repensar la metodología de las asambleas porque no había mucha apropiación ni participación, ni esa conciencia de que ahí se toman las definiciones importantes sobre el funcionamiento del bachillerato” [memoria de asamblea, 19/12/2010].

Fue en el marco de esta aparente apatía estudiantil a participar de los espacios asamblearios que una tarde, al llegar al bachillerato, me sorprendí de encontrar una reunión de estudiantes a punto de comenzar. Solicité permiso a los presentes para observar la misma, y pronto supe que el motivo del encuentro era discutir sobre ciertos aspectos de “las clases de Matemática”, que – según decían ellos mismos – no les gustaban.

Al principio de este encuentro fue Ana, una de las estudiantes más jóvenes del bachillerato, quien dijo: “Acá hay que resolver este problema para que se arme un compañerismo entre profesores y alumnos, porque si no el año va a pasar y de matemática vamos a tener solamente dos hojas, y no vamos a haber aprendido nada”.

Viviana, una estudiante mayor, opinó por su parte que “el problema de estos profesores es que no utilizan el método del pizarrón... Ellos dicen que te explican sin pizarrón pero así no entendés.”

Otro estudiante, Santiago, dijo que había sentido “ganans de llorar en las primeras clases, porque las fracciones son una huevada, pero cuando no te las acordás porque hace mucho que no agarrás un número te sentís impotente”.

9 Los docentes del bachillerato intentaban conformar equipos docentes de dos o más personas por materia, equipos denominados como “pareja pedagógica”.

10 La resistencia estudiantil a participar de las instancias asamblearias ha sido analizada también por García (2011) y López Fittipaldi (2015) a propósito de otros bachilleratos populares.

Apoyando estas palabras, David sostuvo que los profesores le habían dicho “que hiciera los ejercicios como sepa”, pero que él no sabía ninguna forma de hacerlos. Opinó además que ellos deberían ser más humildes y preguntarles a los estudiantes: “¿qué les parece? ¿Estoy enseñando bien o mal?”

Frente a esta intervención, un compañero le contestó enojado: “Pero nunca te van a preguntar eso, ¡porque estos profesores dijeron que ellos no son profesores, que nosotros le podemos enseñar a ellos!”

La conversación continuó con más detalles sobre qué era lo que disgustaba a los estudiantes durante las clases de Matemática. Ana volvió a pedir la palabra para contar que uno de estos profesores corregía los errores de ortografía que ellos tenían cuando escribían las soluciones a los problemas: “Eso está mal, porque no era la hora de Lengua, era la de Matemática”, afirmó.

Santiago, por su parte, decía que varios estudiantes habían planteado este problema durante la clase pero que los profesores de Matemática “lo sienten como una agresión”. Era por eso que habían decidido que tenían que enfrentar a los educadores en una nueva reunión especialmente organizada con ese fin. Allí les plantearían, según Santiago, que “el bachillerato es algo que encaramos todos, no es que venimos profes y alumnos a aprender solamente, esto es un proyecto como algo personal... esto hay que resolverlo ahora porque el día de mañana no vamos a ser pocos como hoy, ojalá seamos un colegio y tengamos aulas”.

Cuando la charla iba llegando a su fin, se fijó un nuevo día y horario para concretar esa futura reunión con los profesores cuestionados. Algunos de los presentes idearon además otros puntos para ser debatidos en ese futuro encuentro: “la compra de una garrafa para la cocina que no tiene gas”; “juntar plata para pagar las fotocopias entre todos, porque si no las terminan pagando siempre los profesores”; “refaccionar la biblioteca”; “comprar un pizarrón nuevo y tizas y borradores”; “comprar un equipo para escuchar música”. Finalmente Ana, levantando la voz, dijo: “¿Cuántos votan por hacer la asamblea la semana que viene, en la hora de Matemática, porque la hora de Arte e Inglés está bueno?” Todos levantaron la mano, y luego aplaudieron por haber resuelto el problema.<sup>11</sup>

La realización de esta asamblea estudiantil me provocó mucho interés y me invitó a indagar más profundamente en la propuesta educativa de los profesores de Matemática. Se trataba de una “pareja pedagógica” compuesta por dos jóvenes graduados universitarios, estudiantes de posgrado de carreras de ciencias exactas. Era además uno de los equipos docentes que se mostraba más renuente a dispositivos como los registros de asistencia, las calificaciones numéricas o lo que nominaban como clases “excesivamente expositivas”, las cuales asociaban mayormente al uso del pizarrón como soporte didáctico. En

11 Registro de observación de asamblea estudiantil en el bachillerato, 02/06/2010.

la búsqueda por ir construyéndose en oposición a estas cuestiones, sostenían gran número de encuentros, reuniones y comunicaciones personales para planificar sus clases y para debatir entre sí métodos y contenidos a desarrollar en las mismas.

Eran además de los pocos profesores del bachillerato que se habían abocado a confeccionar un material propio de trabajo: un cuadernillo de temas y ejercicios escrito por ellos mismos, y en el cual se retomaban algunos contenidos propuestos por el Ministerio de Educación de la Nación (en su sitio *web*), aunque con ciertas reelaboraciones personales. En la redacción de situaciones problemáticas, por ejemplo, se evidenciaba el interés de estos educadores por recuperar situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes del bachillerato:

“Las últimas lluvias (y las goteras) hicieron pensar a las autoridades del Centro Vecinal que sería bueno poder aplicar membrana a las chapas del Salón Comunitario. Para ello se tomaron las medidas del largo y del ancho del salón: las medidas fueron 25 mts. de largo y 20 mts. de ancho. ¿Cuántos metros cuadrados de membrana son necesarios para cubrir todo el techo? Suponiendo que los rollos de membrana tienen 2,5 mts de ancho por 10 mts. de largo, ¿cuántos rollos se necesitan?” [ejercicio en el cuadernillo de Matemática, 2009, p. 9]

Referenciándose además en la experiencia de uno de ellos en una “Universidad Popular” mexicana, estos educadores buscaban hacer un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje de cada estudiante, intentando dejar de lado “la ficción de que todos los estudiantes van a avanzar igual” [Maxi, profesor de Matemática, entrevista el 07/02/2013]. Por eso, trabajaban con los dos cursos juntos en un solo horario, ya que consideraban que si el proceso de cada estudiante debía ser entendido como único y particular, se volvía arbitraria la división del conjunto en un primer y segundo año. Por otro lado, y en la búsqueda por contrarrestar lo que consideraban un excesivo tecnicismo del sistema educativo “tradicional”, iniciaban sus encuentros con los estudiantes planteando directamente situaciones problemáticas. El objetivo era llegar a explicar los contenidos planificados para la clase de ese día luego de que cada estudiante hubiera intentado resolver estos problemas a su modo: “la idea es que traten de descubrir solos qué es lo que está pasando y que se animen a tener una opinión sobre por dónde va la cosa antes de que nosotros les digamos...” [Maxi, profesor de Matemática, entrevista el 07/02/2013].

Ponían de relieve de este modo su valoración de los saberes de los estudiantes, la cual reforzaban cuestionando la figura del docente como depositario del saber autorizado. Ese cuestionamiento quedaba expresado en la reflexión con la cual habían decidido iniciar su cuadernillo de ejercicios:

“¿Qué ganamos sabiendo si una superficie es cóncava o convexa? ¿De qué nos puede servir saber qué números dividen a otros? ¿Para qué necesito saber cuántas posibles combinaciones hay al tirar dos dados? [...] Quienes escribimos este cuadernillo *no vamos a dar ninguna respuesta*, pero esperamos que al final del curso podamos *descubrir juntos* situaciones de la vida diaria en las que podamos aplicar las herramientas que veremos en las clases” [apunte de Matemática, 2009, p. 1; las cursivas son mías].

Como se puede advertir, en las nociones puestas en juego por los docentes en el armado de su propuesta educativa confluían huellas de sus trayectorias formativas, contenidos y formatos de situaciones problemáticas utilizados en instancias educativas oficiales, así como también intentos por recuperar saberes y vivencias de los estudiantes.<sup>12</sup> Es decir que no era exclusivamente fruto de una gramática o matriz de “educación popular”: era más bien una construcción heterogénea y, en ese sentido, similar a la de las propuestas educativas de otras asignaturas. En la clase de Historia, por ejemplo, pude registrar cómo un militante del Movimiento – preocupado por plantear un debate político contestatario respecto del 9 de Julio (efeméride argentina vinculada a la declaración de la Independencia Nacional) – sostuvo un discurso crítico, por medio del cual planteó la necesidad de realizar una verdadera revolución independentista, que otorgara al pueblo argentino una soberanía real y aún pendiente desde su punto de vista. Para preparar su clase y recuperar la cronología histórica de los hechos de 1816, echó mano de un material publicado por el diario *Clarín*, que le resultó útil para estructurar su exposición y fue bien recibido por los estudiantes.<sup>13</sup> ¿Cómo situar bajo los rótulos de lo hegemónico/lo contra-hegemónico a esta clase, a este discurso docente, a este material educativo?

Más allá de esta heterogeneidad generalizada (tanto en el bachillerato como en cualquier universo educativo) es preciso reconocer que el posicionamiento discursivo de los profesores de Matemática era de los más explícitamente críticos respecto de lo que entendían como prácticas educativas “tradicionales”. Se trataba de consideraciones que excedían estrictamente el dictado de su asignatura, para abarcar dispositivos como el Registro de Asistencias (sostenido como válido por otros profesores del bachillerato): “Yo no soy muy partidario de que sea obligatorio [asistir], uno tiene que ir a la escuela o a los ámbitos educativos cuando tiene ganas y no por obligación e, incluso en las clases, uno

12 Rockwell (1995) indica que en las nociones puestas en juego por los docentes en sus clases confluyen huellas de sus trayectorias educativas, de sus prácticas políticas y sindicales y/o de la apropiación que puedan haber realizado de saberes locales.

13 El diario *Clarín* es el matutino de mayor tirada en la República Argentina. Como prensa escrita del mayor monopolio mediático del país, representa uno de los discursos hegemónicos por excelencia del campo de la cultura argentina.

tiene que tener la libertad de irse si quiere...” [Gonzalo, profesor de Matemática, 07/02/2013].

Estas diferencias al interior del plantel docente generaban fricciones y conflictos entre los educadores, que debatían estos temas en sus asambleas. Pero para intentar avanzar en el análisis tanto de esta conflictividad docente como de la reunión estudiantil ante la propuesta de Matemática, resulta necesario restituir otros procesos sociales – de diverso nivel de abstracción – que se encontraban configurando la cotidianeidad del bachillerato popular.

#### LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS:

##### EL ENCUENTRO DE DOS GENERACIONES MILITANTES

Como mencioné anteriormente, las actividades educativas impulsadas desde el Movimiento no eran una novedad: la realización de apoyos escolares para niños o talleres artísticos para jóvenes había existido casi desde el inicio del mismo. Sin embargo, estas actividades se habían desarrollado como complementarias al desarrollo del trabajo “territorial” del Movimiento (orientado a la organización de los sectores populares en torno a la demanda de planes sociales y diversos recursos materiales). La apertura del bachillerato, en cambio, había significado un abocamiento cualitativo a una actividad educativa por parte de los militantes. La apuesta por un proyecto educativo de esta magnitud no había sido una mera casualidad en la trayectoria del Movimiento. Tal como le había sucedido a otras organizaciones de su tipo (nacidas al calor de las luchas “piqueteras” de finales de la década de 1990 y principios del 2000), el horizonte en el cual el Movimiento buscaba construirse y sumar nuevos integrantes a sus filas se había transformado, en virtud de reconfiguraciones sociales, políticas y económicas ocurridas a lo largo de esa década. Uno de los procesos que había dado lugar a esas reconfiguraciones había sido la consolidación – en base a la política económica de las gestiones de gobierno kirchneristas – de una fase de incremento de la actividad económica cercana al 8% anual (Schneider 2013). Este crecimiento – que algunos autores asocian con la consolidación de un patrón productivo transnacionalizado y orientado principalmente al complejo extractivo y rentista (Félez y López 2012; Gago *et al.* 2012) – se expresó en una incidencia positiva en las tasas de empleo, que contrastaron fuertemente con períodos anteriores signados por altos porcentajes de población desocupada.

A su vez, y a la par de esta recuperación económica, comenzaron a ponerse en práctica una serie de estrategias gubernamentales que, en parte, tendieron a desarticular las luchas sociales y, particularmente, aquellas encabezadas por las organizaciones “piqueteras”. Estos colectivos habían representado el grueso de la movilización organizada durante los sucesos de diciembre de 2001 y habían extendido su influencia en los sectores más pauperizados a partir de

la demanda y gestión de planes sociales de empleo transitorio y de recursos de primera necesidad. Algunas de estas medidas consistieron en la integración de dirigentes y militantes de estas organizaciones en instancias políticas institucionales, el recorte y re-direccionamiento selectivo del gasto social hacia organizaciones cercanas al gobierno y la erosión de las estrategias de confrontación por medio de la criminalización y judicialización de los actos de protesta (Svampa 2004; Fornillo, García y Vázquez 2008). A su vez, estas estrategias de desmovilización confluyeron con transformaciones en materia de política social que condujeron a una reconfiguración de los planes sociales existentes: mientras que el Plan de Jefes y Jefas de Hogar Desocupados<sup>14</sup> – que podía ser gestionado por las organizaciones sociales con personería jurídica – cesó de existir a finales del año 2008, se implementaron una serie de planes diversos y menos masivos (como el Plan Familias por la Inclusión o el Seguro de Empleo y Capacitación), junto a una política de tendencia universalista como la Asignación Universal por Hijo, gestionada entre beneficiarios y estado, sin intermediación de organizaciones de la sociedad civil (Retamozo 2011).

La confluencia entre actuaciones estatales orientadas a la desmovilización, las tasas favorables de recuperación económica y la transformación en las políticas sociales tendieron a debilitar las consignas y la capacidad de movilización y presión colectiva de las organizaciones “piqueteras” o de trabajadores desocupados. Además, la conversión al oficialismo de varias de estas organizaciones debilitó la capacidad de movilización y presión política del movimiento piquetero en su conjunto. Se fueron dejando de lado entonces las acciones orientadas a la confrontación pública a través de los cortes de ruta (“piquetes”) o de la toma de edificios estatales para privilegiar, más bien, el desarrollo de actividades centradas en la atención de problemáticas barriales (Svampa 2004; Masetti 2011). Este desplazamiento se vio reflejado inclusive en el cambio de denominación de estas organizaciones, muchas de las cuales pasaron de identificarse como “de trabajadores desocupados” o “piqueteras” a utilizar denominaciones como “organizaciones territoriales”, “barriales” o simplemente “sociales” (Vázquez 2011).

Dentro del nuevo repertorio de actividades se encontraban las artístico-culturales y también las educativas, tales como los bachilleratos populares. Estos se convirtieron en una renovada causa para acercar a los habitantes de las barriadas populares a las organizaciones sociales, pero se volvieron además

14 Creados por el Ministerio de Trabajo y Seguridad de la Nación del gobierno del presidente Duhalde, estos planes constaban de una suma mensual de 150 pesos argentinos (el equivalente a 50 dólares por ese entonces). Los requisitos para volverse beneficiario del mismo eran: ser jefe o jefa de hogar, estar desocupado(a) y tener al menos un hijo menor de 18 años viviendo en el hogar. A cambio, se exigía una “contraprestación” de cuatro horas diarias de trabajo en proyectos productivos o comunitarios (o bien en actividades de capacitación), junto con la presentación de certificados de asistencia escolar y de controles sanitarios de los hijos menores de edad.



experiencias convocantes para otro sector social: el de jóvenes activistas estudiantes o graduados de educación superior con inquietudes políticas e interés por acercarse a estas experiencias para oficiar como “educadores populares”. Su inclusión como educadores podía redundar a su vez en su eventual integración como militantes en los movimientos sociales. Pero además, como contaban con credenciales educativas, podían aspirar a ser reconocidos legalmente por el estado como docentes legítimos de estas experiencias.

La apertura del Bachillerato Popular de Córdoba no fue una excepción en este sentido, ya que a partir de la misma fueron numerosas las personas que llegaron atraídas por la posibilidad de participar como educadores. Algunas de estas personas se sumaban al Movimiento como militantes, otros se mantenían ajenos a este e, inclusive, había quienes eran parte de otras organizaciones políticas (fundamentalmente agrupaciones estudiantiles universitarias) aunque formaran parte del bachillerato. Los militantes del Movimiento, por su parte, también se integraron como educadores de esta experiencia combinando la actividad educativa con las acciones “territoriales” desarrolladas en la zona. Aunque todos formaban parte del mismo plantel docente, comencé a registrar la existencia de prácticas y sentidos educativos diferenciados entre aquellos educadores que provenían de la militancia territorial y aquellos que se incorporaban a las actividades educativas. Para dar cuenta de esas diferencias retomé la propuesta de Vázquez (2011), quien realiza el análisis de una organización bonaerense políticamente emparentada con el Movimiento, proponiendo que – en virtud de las transformaciones experimentadas por los movimientos “piqueteros” que acabo de reseñar – confluyen en estos colectivos diversas “generaciones militantes”.

Una de estas generaciones corresponde a quienes han forjado su trayectoria militante asociados fundamentalmente a la militancia territorial. Lo han hecho por medio de una militancia de tiempo completo y polivalente, que ha implicado vivir con los sectores subalternos y compartir su cotidianeidad a partir de la realización de múltiples actividades. Otra de estas generaciones es la de los jóvenes que se integran como activistas educativos en el marco del debilitamiento de las consignas “piqueteras” asociadas al desempleo. Esta nueva generación desarrolla un activismo de tiempo parcial y especializado, realizado fundamentalmente en el tiempo de las clases y a partir de los saberes adquiridos en sus propias trayectorias educativas.

Al interior del plantel docente del bachillerato popular cordobés era posible reconocer la existencia de prácticas y sentidos educativos asociados a estos diversos tipos de involucramiento político generacional. Aunque se tratara de sujetos que ejercían todos ellos como activistas educativos (en tanto daban clases en el bachillerato), algunos de ellos – como los profesores de Matemática – representaban paradigmáticamente a la segunda generación. Para ellos, la singularidad del bachillerato popular (o, dicho en otros términos, la clave en



la cual entendían a la “educación popular”) radicaba en la posibilidad de despegarse de dispositivos, prácticas y procedimientos “tradicionales”. Para otros, como por ejemplo el profesor de Historia, dirigente del Movimiento y con una larga trayectoria de militancia territorial, no era preocupante la utilización de dispositivos asociados a la escolaridad oficial – tales como los registros de asistencia, la utilización del pizarrón o las calificaciones numéricas. En su opinión, la politicidad de esta experiencia educativa (su versión de la “educación popular”) estaba dada por la posibilidad de invitar a los estudiantes a participar de una movilización, conocer los emprendimientos productivos que el Movimiento poseía en las villas de la zona o llevarlos a participar de alguna actividad “política” en el centro de la ciudad (algún acto de conmemoración, por ejemplo).

Estas propuestas educativas diferenciadas, forjadas desde diferentes formas de involucramiento político, expresaban diversos sentidos docentes en torno al proyecto del bachillerato y a la singularidad de la “educación popular” en el mismo. Frente a estas propuestas, los estudiantes iban adoptando múltiples posiciones, resistiéndose a algunas y apropiándose de otras. No era inusual que algunos de ellos, frente a las invitaciones a una movilización – por parte de los profesores provenientes de la militancia territorial – realizaran bromas tildándolos de “zurdos” o “piqueteros” (en un sentido peyorativo), que otros no dijeran nada y que también algunos llegaran a participar de esas actividades. Del mismo modo, frente a las propuestas de los activistas educativos (heterogéneas a su vez entre sí), algunos estudiantes se entusiasmaban más y otros menos.

Sin embargo, la demanda estudiantil que cristalizó en la asamblea realizada a propósito de las clases de Matemática expresaba una preocupación por las formas “legítimas” de la enseñanza que no podía ser soslayada en mi análisis. Ya no se trataba de mejores o peores simpatías personales con cada uno de los profesores y su propuesta. Por el contrario, había sido una preocupación compartida entre la mayoría de los estudiantes: una preocupación tan extendida que los había llevado a realizar una asamblea estudiantil, es decir, a hacer uso de un dispositivo político respecto del cual, como mencioné al principio, los estudiantes se solían resistir. Pero para avanzar en la comprensión de esa preocupación (y la consecuente asamblea) es preciso explorar más ampliamente el contexto social y educativo en el cual estos jóvenes y adultos se integraban a esta experiencia educativa.

#### CONDICIONES SOCIO-EDUCATIVAS EN LA CONFIGURACIÓN DE LA DEMANDA ESTUDIANTIL

Los estudiantes del bachillerato habitaban en su gran mayoría en barrio Olimpia o en alguno de los barrios aledaños al mismo. Eran casi todos jóvenes entre 17 y 21 años, aunque había también algunos adultos entre los 30 y los 50 años. No eran militantes del Movimiento y, salvo alguna excepción, no habían

participado de actividades previas con la organización. Se habían enterado de la apertura de esta escuela por medio de los afiches y volantes que – junto a algunos *stenciles* – los militantes habían puesto a circular por la zona.

En uno de estos volantes se explicaba que el bachillerato “es una escuela para jóvenes y adultos [...] [en la que] todos luchamos para obtener el reconocimiento del estado y la oficialización del título”. Esta carencia “transitoria” de reconocimiento oficial no había desalentado a los nuevos estudiantes, no sólo porque se esperanzaban con que la oficialización sería obtenida, sino porque era la única opción educativa con la que contaban. La realidad educativa de ese sector de la ciudad era tangible y concreta: no había instituciones educativas estatales para jóvenes y adultos en la zona. Ninguno de los 119 centros educativos de nivel primario o secundario de esta modalidad en la ciudad de Córdoba se encuentra ubicado dentro de las cuatro avenidas que delimitan el área en la que funcionaba el bachillerato. Los jóvenes y adultos del lugar que querían cursar estudios de esta modalidad contaban o bien con la oferta de instituciones ubicadas en el centro de la ciudad o bien con la de escuelas situadas en zonas colindantes, pero alejadas por más de 25 cuadras del Centro Vecinal de barrio Olimpia.

Esta realidad era puesta de relieve de manera constante por los integrantes del Movimiento (a partir de nociones como “necesidad” y “ausencia del estado”) a la hora de justificar la existencia del bachillerato popular, y legitimar el reclamo de oficialización del mismo. En este sentido, en una carta enviada a un funcionario del Ministerio de Educación provincial se señalaba:

“Nos dirigimos a usted [...] para dar curso a la oficialización del Bachillerato Popular que abrió sus puertas a la comunidad de Barrio [Olimpia] en el mes de mayo de este año [...] En este barrio no hay escuela secundaria de adultos, las posibilidades económicas de la población no sólo de esta comunidad sino de los barrios colindantes no alcanza para cubrir los gastos de transporte y gastos del cursado de un CENMA [Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos], el más cercano está a más de 30 cuadras, y según el relevamiento que hemos hecho, la mayoría de la población ha abandonado el mismo o no ha podido cursar el secundario de adultos, SABIENDO QUE MÁS DEL 40 POR CIENTO DE LA POBLACIÓN ADULTA DEL PAÍS NO CURSA NI TERMINA SUS ESTUDIOS SECUNDARIOS [...] [Los bachilleratos populares son] un proyecto validado por las mismas condiciones en las que surgen, dando herramientas concretas a las personas que desean continuar sus estudios, contemplando la realidad social de sus estudiantes” [Carta ante funcionario del Ministerio de Educación provincial, octubre de 2009, mayúsculas en el original].

Específicamente en la provincia de Córdoba – y más allá de los avances que en materia de educación de jóvenes y adultos significaron los últimos años,

tales como la creación de la Dirección Provincial de EDJA y la implementación de un nuevo diseño curricular para el profesorado de educación primaria –, los datos censales arrojan cifras que exponen la vigencia de situaciones de exclusión y precariedad para la modalidad, y para amplias franjas de la población joven/adulta sin estudios secundarios concluidos. Según los últimos datos disponibles, de un total de 2.494.317 cordobeses/as pertenecientes a la franja etaria de más de 15 años de edad, son 251.528 los que no finalizaron sus estudios de nivel primario. Mientras tanto, de un total de 2.212.959 personas pertenecientes a la franja etaria de 19 años o más, son 325.099 los individuos que poseen incompleta su educación secundaria.<sup>15</sup>

Esta realidad educativa se expresaba en los relatos de los estudiantes del bachillerato popular, en relación a su paso por instituciones educativas de jóvenes y adultos. Estos aludían no sólo a la ausencia efectiva de instituciones educativas en la zona, sino también a dificultades burocráticas o particularidades institucionales con las que solían topar a la hora de inscribirse en centros educativos para jóvenes y adultos, o de intentar cursar estudios en ellos:

“Vine acá porque queda más cerca que otras escuelas, así no me tengo que tomar colectivo...” [Estudiante, registro de observación en el bachillerato popular, septiembre 2010]

“Todavía no tengo 18 y no puedo hacer el nocturno, por eso me anoté acá.” [Estudiante, registro de observación en el bachillerato popular, mayo 2010]

“Vine porque como ya era abril en un CENMA no me recibían, pero acá sí.” [Estudiante, registro de observación en el bachillerato popular, mayo 2010]

Esta situación educativa de la zona sud-este de Córdoba había sido reconocida abiertamente por una funcionaria de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos durante una reunión sostenida con integrantes del Movimiento, encuentro en el cual se intentaba avanzar en la oficialización del bachillerato. La mujer había reconocido con pena que se trataba de “una zona educativa abandonada” [registro de reunión de funcionarios, 05/04/2011]. Sin embargo, ni el reconocimiento de esta situación por parte de la funcionaria ni

15 Datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010. Dentro de todos los datos arrojados por dicho censo, discrimino la franja etaria “mayores de 15 años/mayores de 19 años” por considerarlos como el sector poblacional excedido en la edad para cursar estudios primarios y secundarios en el sistema educativo regular. Cabe aclarar además que de estos cálculos se encuentran excluidas aquellas personas que nunca asistieron a un establecimiento educativo.

su pena fueron condición suficiente para que el Ministerio de Educación provincial avanzara en el intento por conceder la oficialización del bachillerato, ni tampoco para que se inaugurara una nueva institución educativa oficial de la modalidad.

Es importante tomar nota de estas condiciones socio-educativas de la zona y de los estudiantes para comprender que la inclusión de los mismos en el bachillerato se encontraba principalmente asociada a una demanda educativa insatisfecha oficialmente. Ellos podían tomar y apropiarse de diversas maneras de las distintas propuestas educativas, reaccionar heterogéneamente ante la politicidad de cada una de ellas, pero se encontraban incluidos en este universo buscando, en primer lugar, superar experiencias previas de fracaso y exclusión educativas. En ese camino, era comprensible que reaccionaran ante una de las propuestas educativas que buscaba presentarse como distante de la “educación tradicional”: aunque esos dispositivos, prácticas y sentidos educativos podían ser vetustos o criticados desde una concepción innovadora de la asignatura, eran significados por los estudiantes como legítimos, como objetos propios de una institucionalidad a la que ellos no habían podido acceder, o de la que habían sido expulsados, pero que no por eso dejaban de desear.

No obstante, me resulta importante destacar que – a mi entender – la impugnación estudiantil de la propuesta de los profesores de Matemática no implica ni una adhesión ciega por parte de los estudiantes a la forma escolar “tradicional”, ni un rechazo a sentidos críticos en torno a la realidad. Considero que un análisis exhaustivo de las expresiones estudiantiles durante la asamblea permitiría proponer, más bien, todo lo contrario. Avanzaré en dicho análisis a partir de las categorías de resistencia, apropiación y subversión propuestas por Rockwell (2011).

En primer lugar, los estudiantes se resistieron a la participación en las asambleas generales en los términos en los que estas eran planteadas por los docentes. El registro de su propia reunión permite recuperar algunos de los puntos de distancia existentes entre sus intereses y los de los profesores. En principio, el interés estudiantil por debatir en torno a qué y cómo se enseñaba durante la clase de Matemática contrastó con el desplazamiento que el debate sobre este tema tenía en las instancias de asambleas docentes: tal como mencioné en el primer apartado, el interés de los educadores reunidos en asamblea giraba mayormente en torno a temas como pedido de reconocimiento estatal, nuevas incorporaciones estudiantiles o docentes, distribución horaria de materias, entre otros. Las discusiones acerca de la construcción de las propuestas educativas quedaban reducidas a los ámbitos de cada pareja pedagógica – en el caso de haber más de un docente – o libradas a las decisiones personales que cada uno de los educadores iba tomando. Se encontraban entrecruzadas, además, por los debates surgidos a propósito de los diferentes perfiles generacionales que señalé en relación al plantel docente. Tal y como estas asambleas eran

propuestas, generaban la resistencia a la participación o a la toma de la palabra durante las mismas por parte de los estudiantes.

En segundo lugar, entiendo la realización de la asamblea estudiantil como un acto de apropiación del mecanismo/momento asambleario propuesto por los educadores/militantes, pero invocado ahora para dirimir un conflicto significativo para el alumnado. Esta apropiación se expuso no sólo a través de la realización del encuentro, sino también del interés demostrado por participar de este espacio a partir de las cuantiosas y vehementes intervenciones de los estudiantes. En esa asamblea estudiantil se expresó también la apropiación de los estudiantes respecto de la experiencia del bachillerato: este fue representado en los diálogos como una experiencia en la cual ellos se involucraban “personalmente” (“es algo que encaramos todos, [...] esto es un proyecto como algo personal”), como espacio con sentido y dimensión colectiva.

Por último, considero que el anhelo por poseer algunos de los signos más característicos del sistema educativo oficial se emparenta con los motivos de la sublevación estudiantil ante la propuesta de Matemática. Las intervenciones en este sentido parecieron buscar equiparar la cotidianeidad educativa del bachillerato popular con algunas características que podemos entender como propias del sistema educativo oficial: el uso del pizarrón por parte de los docentes (“el problema de estos profesores es que no utilizan el método del pizarrón... Ellos dicen que te explican sin pizarrón pero así no entendés”), una determinada cantidad de páginas escritas por los estudiantes a lo largo del año (“el año va a pasar y de Matemática vamos a tener solamente dos hojas, y no vamos a haber aprendido nada”), o el reconocimiento del profesor como el poseedor legítimo del saber autorizado (“¡estos profesores dijeron que ellos no son profesores, que nosotros le podemos enseñar a ellos!”) fueron, siempre desde mi interpretación, expresiones de ese imaginario. Esta sublevación, al mismo tiempo que reivindica como legítimos una serie de sentidos educativos hegemónicos, incluye una demanda por mayor democratización del proceso de enseñanza-aprendizaje: busca instituir al maestro como sujeto del saber para poder exigirle, simultáneamente, que sea “más humilde” y que pregunte a sus alumnos “si está enseñando mal o bien”. De hecho, lo primero se vuelve condición de lo segundo: “nunca te van a preguntar eso [si están enseñando mal o bien] porque estos profesores dijeron que ellos no son profesores”, había dicho uno de los estudiantes.

Por último, quisiera señalar que la apropiación del bachillerato como experiencia personal que interesa a los estudiantes se expresó en el anhelo por un futuro pródigo para esta escuela, aquel que adviene con la llegada de algunos de los signos más característicos del sistema educativo oficial: la masividad, la inscripción institucional y la existencia de los salones de clase (“el día de mañana no vamos a ser pocos como ahora, ojalá seamos un colegio y tengamos aulas”, había dicho uno de los jóvenes). Aquí también se hacen presentes los

sentidos hegemónicos de la educación, que no se circunscriben a los límites físicos de los ámbitos estatales. Es decir, que no empiezan y terminan en las instituciones escolares, sino que forman parte de la vida cotidiana, de las prácticas y de las expectativas de los sujetos inclusive cuando éstos se encuentran en ámbitos identificados como “alternativos a lo estatal”.

En una “zona educativa abandonada” de instituciones educativas oficiales, la demanda por establecer sentidos educativos hegemónicos y hacer del bachillerato “una escuela con aulas” adquiere un cariz particular. Como indica Rockwell, “en determinados momentos, en particular después del embate de las políticas neoliberales, la reproducción de ciertos espacios, prácticas y saberes escolares se vuelve bandera de lucha de los sectores que se encuentran sistemáticamente excluidos de la educación” (Rockwell 2009: 140).

No intento equiparar aquí el reclamo de los estudiantes en relación a la asignatura de Matemática con un movimiento organizado de lucha por la educación. Sin embargo, el reclamo estudiantil, aunque “fragmentario” y “caótico” – términos con los cuales Gramsci (2012) adjetiva al sentido común y la cultura subalterna –, no deja de ser significativo: tan significativo que en su búsqueda y demanda los estudiantes se volvieron, al menos en una ocasión, activos participantes e interesados asambleístas.

#### A MODO DE CIERRE

Como mencioné en la introducción de este trabajo, interpreto que gran parte de las investigaciones del campo de “educación y movimientos sociales” de la Argentina presenta a las experiencias de educación popular – impulsadas por colectivos políticos – como universos diferentes y distantes de la educación tradicional. Considero que en muchas oportunidades estas aproximaciones investigativas abonan a crear “imágenes encantadas” (Sigaud 2005) de estos proyectos educativos: por no pertenecer estrictamente al ámbito de lo estatal y por estar vinculados a movimientos sociales, parecieran ser *per se* experiencias horizontales, autónomas, alternativas, liberadas de contradicciones y condicionamientos sociales. Por oposición, esas imágenes contribuyen a reforzar un imaginario de la escuela oficial como homogéneo aparato ideológico del estado, como institución reproductora de una educación tradicional carente de matices, de complejidades y cerrada a la posibilidad de transformación.

La intención del análisis presentado en este escrito fue, precisamente, la de mostrar cómo al quitarle peso conceptual al binomio educación popular/tradicional resulta posible captar los sentidos heterogéneos y divergentes con que éstos operan en contextos cotidianos, e inclusive su ausencia en el discurso de algunos de los sujetos participantes de estas experiencias. Así, mientras para algunos de los educadores del bachillerato popular analizado la educación



popular era búsqueda de oposición pedagógica respecto de lo que entendían como prácticas educativas tradicionales, para otros la singularidad de la experiencia educativa estaba dada por la posibilidad de participación en las actividades políticas del Movimiento, pensadas de manera “extra-curricular”. Para los estudiantes, mientras tanto, la educación popular no parecía ser un concepto familiar, ni su contenido una preocupación propia: las prácticas y las expectativas educativas que esgrimían como deseables se encontraban mucho más apegadas a los imaginarios educativos hegemónicos.

Al mismo tiempo, intenté mostrar cómo el análisis etnográfico convida a una concepción dinámica sobre esos sentidos hegemónicos. No sólo porque muestra que esos sentidos están presentes en las más diversas propuestas educativas – inclusive en las que se presentan como críticas – sino también porque expone que el apego a esos sentidos puede encerrar procesos de apropiación y activa participación por parte de los sujetos. Es decir que al correr el eje de los sentidos precodificados en torno al binomio educación popular/educación tradicional fue posible alumbrar prácticas y procesos que, posiblemente, hubieran quedado ocultos tras ese par de términos disyuntivos: el sentido político de esos procesos no puede ser definido previamente en función de atributos “formales” o de la adscripción a uno u otro campo (el civil/el estatal; el popular/el tradicional; el hegemónico/el contrahegemónico).

En la búsqueda por trascender las lecturas realizadas en función de campos previamente precodificados, se volvió necesario también realizar un análisis más amplio de los contextos de vida de los sujetos y de los procesos estructurales que atraviesan esos contextos. Las transformaciones que configuraron la aparición de las prácticas educativas en el marco del Movimiento, las diferencias inter-generacionales entre los educadores/militantes, las particularidades socio-educativas de la zona en la cual funcionaba el bachillerato popular y las expectativas educativas de sus estudiantes fueron elementos de peso en ese análisis. Tomarlos en cuenta permitió dar una situacionalidad socio-histórica a los eventos que integrara aspectos conflictivos, contradictorios y diversas determinaciones estructurales. Al alumbrar estos aspectos buscamos poner en suspenso las visiones que escinden las prácticas de educativas de los universos sociales cotidianos y concretos en que las mismas se desarrollan.

Fue en el marco de estas búsquedas que se avanzó en el análisis sobre el evento de la asamblea estudiantil organizada en torno a la propuesta educativa de Matemática: allí, aunque apegándose a sentidos educativos hegemónicos, los estudiantes del bachillerato se encontraron participando activa y colectivamente para efectuar una demanda. Ese proceso de participación política (que propuse interpretar en términos de resistencia, apropiación y subversión, siguiendo a Rockwell 2011) hubiera quedado invisibilizado si sólo nos hubiéramos atendido a una visión dicotómica según la cual, lo que ocurre en los contextos de educación popular debe ir alejándose más o menos paulatinamente



de una educación tradicional presentada no sólo de manera abstracta por algunos autores, sino también como elemento “contaminante” de una genuina educación popular.

Para concluir, y refiriéndome específicamente a este último punto, quisiera proponer (más allá de cualquier consideración pedagógica o didáctica sobre las formas de educar/ser educado) que es deber antropológico señalar el etnocentrismo académico que implica considerar que la presencia de/la demanda por sentidos educativos hegemónicos entre los sectores populares es una “cultura escolar” a extirpar de los espacios de “educación popular” ¿Quiénes somos nosotros – profesionales y legos formados por años de “educación tradicional” – para señalar qué educación debieran o no demandar los sectores sociales que se encuentran excluidos de las bondades que otorgan las certificaciones educativas? Más riesgosa aún resulta esta operación si, en esa disección de prácticas educativas adecuadas/desechables, invisibilizamos procesos de participación política a partir de los cuales los sujetos se sienten interpelados, se apropian de los espacios, se resisten y aprenden a subvertir – aunque más no sea en grado mínimo o de manera coyuntural – algún tipo de orden establecido. Rescato en ese sentido las palabras de Durham (2004), quien refiriéndose específicamente a la cuestión de la ideología (como falsa/verdadera) nos recuerda: “[lo que] Gramsci [...] se pregunta, en relación a las ideologías, no es si ellas son falsas o verdaderas [...] sino cuál es su eficacia política, su poder de movilización y su grado de correspondencia con las potencialidades de organización y la capacidad de confrontación de las clases fundamentales” (2004: 271, la traducción es propia).

## BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, Elena, 2001, “Antropología y políticas educativas interculturales (notas sobre nuestro quehacer en contextos de desigualdad social)”, *Claroscuro*, 1: 57-74.
- AMPUDIA, Marina, 2008, “El sujeto de la educación para jóvenes y adultos: territorialización y desterritorialización de la periferia”, en M. Ampudia y R. Elisalde (comps.), *Movimientos Sociales y Educación: Teoría e Historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Ed. Buenos Libros, 249-283.
- BARALDO, Natalia, 2010, “Educación en y desde los movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en educación?”, *Cuadernos de Educación*, 8: 35-48.
- CAISSO, Lucía, 2013, “‘¡No sé nada sobre educación popular!’, o acerca del itinerario de una categoría en una investigación etnográfica”, *Boletín de Antropología y Educación*, 6: 7-11.

- COLOMBARI, Bruno, Santiago IORIO, y Mariela MOLINA, 2012, "Listado de bachilleratos populares existentes en el área metropolitana", *Osera*, 6 (1), disponible en < <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20120705021327/Osera6.pdf> > (última consulta en junio 2017).
- CRAGNOLINO, Elisa, 2007, "Esa escuela es nuestra: relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por parte de familias rurales", en Elisa Cragolino (comp.), *Educación en los Espacios Sociales Rurales*. Córdoba, FFyH-UNC, 17-50.
- CREHAN, Kate, 2004, *Gramsci, Cultura y Antropología*. Barcelona, Bellaterra.
- DURHAM, Eunice Ribeiro, 2004, *A Dinâmica da Cultura: Ensaios de Antropologia*. São Paulo, Cosac Naify.
- ELISALDE, Roberto, 2008, "Movimientos sociales y educación: bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos", en M. Ampudia y R. Elisalde (comps.), *Movimientos Sociales y Educación: Teoría e Historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Ed. Buenos Libros, 65-103.
- EZPELETA, Justa, y Elsie ROCKWELL, 1983, "Escuela y clases subalternas", *Cuadernos Políticos*, 37: 70-80.
- FÉLIZ, Mariano, y Emiliano LÓPEZ, 2012, *Proyecto Nodesarrollista en la Argentina. ¿Modelo Nacional-Popular o Nueva Etapa en el Desarrollo Capitalista?* Buenos Aires, El Colectivo y Herramienta.
- FORNILLO, Bruno, Analía GARCIA, y Melina VAZQUEZ, 2008, "Perfiles de la Nueva Izquierda en la Argentina reciente: Acerca de las transformaciones de los movimientos de trabajadores de desocupados autónomos", *Nómadas*, 19 (3), disponible en < <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0808320319A/26352> > (última consulta en junio 2017).
- GAGO, Verónica, *et al.*, 2012, "¿Hay una nueva forma-Estado? Apuntes latinoamericanos", *UniNomade*, en < <http://www.uninomade.org/hay-una-nueva-forma-estado-apuntes-latinoamericanos/> > (última consulta en junio 2017).
- GARCÍA, Javier, 2011, *Aprendiendo a Hacer Escuelas: Las Complejas y Dinámicas Relaciones entre Bachilleratos Populares y Estado*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, tesis de maestría.
- GLUZ, Nora, y Fernanda SAFORCADA, 2007, "Autonomía escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos", *Educação: Teoria e Prática*, 17 (29): 11-32.
- GRAMSCI, Antonio, 2012, *Antología*. México, Siglo XXI.
- IBARROLA, María, y Elsie ROCKWELL, 1985, "Introducción", en María Ibarrola y Elsie Rockwell (comps.), *Educación y Clases Populares en América Latina*. México, Dirección de Investigaciones Educativas, 7-13.
- LÓPEZ FITTIPALDI, Marilín, 2015, *Movimientos Sociales y Educación: Un Análisis Antropológico del Proceso de Construcción de Un "Bachillerato Popular" en la Ciudad de Rosario*. Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, tesis de licenciatura.
- MASETTI, Astor, 2011, "Las tres transformaciones de la política pública asistencial", *Entramados y Perspectivas*, I (1): 9-36.
- MICHI, Norma, 2010, *Movimientos Campesinos y Educación: Estudio sobre el Movimiento dos Trabalhadores Rurais sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*. Buenos Aires, El Colectivo.

- NUGENT, Daniel, y Ana ALONSO, 2002, "Tradiciones selectivas en la reforma agraria y la lucha agraria: cultura popular y formación del estado en el ejido de Namiquipa, Chihuahua", en G.M. Joseph, D. Nugent y R. Vargas (comps.), *Aspectos Cotidianos de la Formación del Estado: La Revolución y la Negociación del Mando en México Moderno*. México, Editorial Era, 175-212.
- PUIGGRÓS, Adriana, 1993, "Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana", en Moacir Gadotti y Carlos Torres (comps.), *Educación Popular: Crisis y Perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 33-43.
- RETAMOZO, Martín, 2011, "Movimientos sociales, política y hegemonía en Argentina", *Polis*, 10 (28): 243-279.
- ROCKWELL, Elsie, 1987, *Repensando Institución: Una Lectura de Gramsci*. México, Departamento de Investigaciones Educativas.
- ROCKWELL, Elsie, 1995, *La Escuela Cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ROCKWELL, Elsie, 2009, *La Experiencia Etnográfica: Historia y Cultura en los Procesos Educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- ROCKWELL, Elsie, 2011, "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?", en Graciela Batallan y María Rosa Neufeld (comps.), *Discusiones sobre Infancia y Adolescencia: Niños y Jóvenes Dentro y Fuera de la Escuela*. Buenos Aires, Biblos, 27-51.
- ROSEBERRY, William, 2007, "Hegemonía y el lenguaje de la controversia", en María Lagos y Pamela Calla (comps.), *Antropología del Estado: Cuadernos de Futuro*, 23: 117-139.
- SCHNEIDER, Alejandro, 2013, "Política laboral y protesta obrera durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007)", en Juan Grigera (comp.), *Argentina después de la Convertibilidad (2002-2011)*. Buenos Aires, Imago Mundi, 97-114.
- SIGAUD, Lygia, 2005, "As condições de possibilidade das ocupações de terra", *Tempo Social*, 17 (1): 255-280.
- SVAMPA, Maristella, 2004, "Las organizaciones piqueteras: actualización, balance y reflexiones", disponible en < <http://www.maristellavampa.net/archivos/ensayo22.pdf> > (última consulta en junio 2017).
- SVERDLICK, Ingrid, y Paula COSTAS, 2008, "Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires – Argentina", en Pablo Gentili y Ingrid Sverdllick (comps.), *Movimientos Sociales y Derecho a la Educación: Cuatro Estudios*. Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas, 199-250.
- VÁZQUEZ, Melina, 2011, *Socialización Política y Activismo: Carreras de Militancia Política de Jóvenes Referentes de Un Movimiento de Trabajadores Desocupados*. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, tesis de doctorado.
- WILLIAMS, Raymond, 1980, *Marxismo y Literatura*. Barcelona, Península.